

初級日本語課程の「教室の文脈」における「待遇コミュニケーション教育」

川口 義一¹

キーワード

初級日本語 待遇コミュニケーション 待遇コミュニケーション教育
「教室の文脈」 「文脈化」

1. はじめに

本誌の今回の特集企画の内容は、「待遇コミュニケーション教育」である。この特集では、「待遇コミュニケーション教育」をいかに行うかに関して6名の研究者が議論する。筆者は、この問題について、筆者が教えている初級集中課程での実践について報告する。「初級」と言うのは、日本語学習の基礎的な学習段階であるにとらえられているため、「待遇表現」、特に狭義敬語を使用する表現については、習得の難しいものであるとして、教科書全体のうしろのほうで、しかも狭義敬語についての語彙的・文法的知識の獲得を目標として扱われることが多い²。しかし、筆者はそのような扱い方に違和感を覚え、これまで担当してきた初級集中課程のすべての段階³で、語学のクラスが必然的に有しているさまざまな「教室の文脈」を意識して利用することによって「待遇コミュニケーション」に関わる学習事項を積極的に導入するようにこころがけ、また担当するクラスのコーディネーターであることが多かったことから、そのアプローチを他の担当講師⁴にも推奨し、励行を促してきた。そのため、現在のところ、初級課程のさまざまなところで「待遇コミュニケーション」を指導することが可能であるということにますます確信を抱くようになっている。本稿では、筆者が行い、またコーディネーターとしてチームの他の講師にも勧められている「待遇コミュニケーション」関係のクラス活動や指導の考え方を、その一つずつについて説明し、それがどのようにして初級の指導項目となるのか、そのときに「教室の文脈」はどのような役割を演じるのかについて解説する。最後に、「まとめ」において、初級課程で「待遇コミュニケーション」のどのような側面が指導されているかを一覧しておくこととする。

2. 「待遇コミュニケーション教育」についての立場

本章では、筆者の「待遇コミュニケーション教育」についての立場を明らかにする。筆

者の立場は、基本的に蒲谷（2003）の「2・1「待遇コミュニケーション」の規定」（同文献：10）と同じである⁵。読者に分かりやすくするために、その部分を引用して示すと、以下になる。（なお、文中の「TC」は、「待遇コミュニケーション」の略称）

「TC教育」とは、まず構成要素的には、「待遇表現教育」と「待遇理解教育」という点から考えることができる。

「待遇表現教育」とは、「表現主体」となる、ある「学習者」が、ある「場面」（「人間関係」や「場」）において、何らかの「表現意図」を実現するために、「表現形態」を考慮した上で、「題材」「内容」を選択し、「言材」を用いることによって「文話」を構成し、「媒在化」といった、「待遇行動」を含めた一連の「表現行為」を行う能力を養い、高めていく教育／学習の活動である。

「待遇理解教育」とは、「理解主体」となる、ある「学習者」が、ある「場面」（「人間関係」や「場」）において、（何らかの「理解意図」を実現するために、）「待遇行動」や、「媒在化」された「文話」（あるいはその一部）から、「表現形態」を考慮した上で、「言材」「内容」「題材」を把握し、「表現主体」の「表現意図」を把握していくといった、一連の「理解行為」を行う能力を養い、高めていく教育／学習の活動である。

ただし、「TC」においては、「待遇表現」と「待遇理解」はそれぞれが個別に行われるものではなく、相互の「やりとり」と「くりかえし」によって成り立つという点からすれば、「TC教育」とは、そうした極めて動態的に成り立つ「待遇表現」「待遇理解」の「やりとり」や「くりかえし」を行う能力を養い、高めていく教育／学習の活動であるということになる。（以上、すべて蒲谷 2003：10）

すなわち、「待遇コミュニケーション教育」というのは、「人間関係」や「場」に配慮した「待遇表現」と「待遇理解」の「やりとり」と「くりかえし」に視点を置いて指導する「コミュニケーションの教育」であるということである。そのような視点を持つというのは、具体的に言えば、「だれが、だれに、だれのことを、どういう時に、どういう所で、どういう状況で」表現するか（蒲谷他 2006：5）を、教師としては意識化して教育に、学習者には意識化させて学習に、それぞれつなげていくということであると言えるだろう。筆者は、この視点の持ち方を「文脈化」⁶ということばで置き換え、この概念を中心に「待遇コミュニケーション教育」の指導理念を次のようにまとめた。

- ・敬語表現⁷指導は、あくまでも「表現の指導」でなければならない。
- ・指導項目は、適切に「文脈化」されていなければならない。
- ・指導のために提示された文脈は、「自然」なものでなければならない。
- ・指導される表現は、適切に「精緻化」されていなければならない。

（蒲谷他 2006：112）

本稿では、以下の議論で言及するときの便宜に、それぞれの指導理念を「表現指導」「文脈化」「自然さ」「精緻化」と呼んでおくが、それぞれの理念が示す概念と相互の関係については、蒲谷他（2006）の該当箇所⁸を参照されたい。

さて、筆者の「待遇コミュニケーション教育」に関する立場については、もう一つ明らかにすべき点がある。それは、「教室」の位置づけである。従来、「敬語」の教育というのは、教室の「外の世界」に出て行くときに困らないように練習するものであるという「共通理解」があったように思われる。この考え方は、教室の外の社会が自然で理想的な日本語を使う社会で、教室はその外側の現実になづくための練習をする場であるとする考えである。塩谷（2008）は、「学習者の対話的能力育成」を目指す教室デザインを行うために、その第一部で「日本語教室の捉え直しと教室文化の再構築」（同書：284）を検討しているが、そこで「教室外社会を自然視、理想視し、教室文化を放棄、あるいは現状維持したまま、教室内を教室外社会に近づけようとする立場」を「教室内と教室外の「対置」」（同書：32-37）、一方「教室外を自然視、特別視することなく、教室内と教室外とを等しく問題や葛藤や矛盾に満ちた場所として捉え、その克服のために教室文化の作り直しを説く立場」を「教室内と教室外の「並置」」（同書：37-44）とそれぞれ呼び、この二つの立場が先行研究によってどのように議論されているかを詳細に検討している。同書の著者は、自身の「教室文化の再構築」を後者の立場から捉えているわけだが、本稿の筆者の「教室」のとらえ方もこの後者の立場である。筆者らのクラスは基本的には「文法シラバス」の初級課程であり、塩谷（2008）でその実践が報告されているような「対話能力」⁹育成を目標とするものではないが、基本的言語能力の教授・学習を目標とする初級課程でも、「並置」の立場を取ることは、教授理念の設定や教室活動の設計に大きな影響を与える。

筆者らの初級クラスでは、次章以降で紹介する「待遇コミュニケーション」教室活動は、そのすべてが「メタ言語説明」なしで行われる。すなわち、例えば「これから、丁寧なあいさつの練習をします。ここでは、敬語の「丁寧語」と「丁寧語」を使います。「丁寧語」というのは、…」のような言語による言語の意味や使い方の説明をしないのである。筆者らのクラスの学習者は、まず教室の前に呼び出されたり、指名されたりして、教師の言うことを繰り返して発話するように求められる。しかし、発話ができた時点でもそれが何のために言われるべきことなのかは、すぐには分からないことが多い。その発話した句や文の意味は、発話が求められる文脈、つまり蒲谷他（2006）で言う「人間関係」と「場」¹⁰を自分で見つけていくことによって発見するのである。これは、塩谷（2008）が Nystrom（1997：7）を引用して示しているように、教師が教室でいかに「学習者を考えさせ、解釈させ、新しい理解を生み出させ、どれだけ学習者にチャレンジングで真剣な認識論上の役割を果たすことができるか」（塩谷 2008：39）を試しているということなのである。このことは、筆者がクラスというものを、学習者に与えられ、説明された事項についての理解の確認を行い、それに基づいて「教室外の世界」のために練習する場ではなく、外と同様に分からないこと（問題）が多く、その理解（解決）は自分で得ていかなければならない¹¹ような、外の現実と「並置」される世界であるのとらえる立場を取っているためである。「教室」という外界と「並置」される世界は、それ独自の「人間関係」と「場」を持ち、独自の「待遇コミュニケーション」を要請するところである。したがって、その

内部のコミュニケーションのあり方を学習するように導くことこそが学習者にとって意味のある「待遇コミュニケーション」を教え、学ばせることなのである。「自然な日本語」は、教室の外にはなく、まさに教室の中に、「教室」という世界そのものとして存在するのである。

3. 教室における文脈の特定：既発表の論述と補足

前章では、筆者の「待遇コミュニケーション教育」に関する立場として、基本的には蒲谷他（2006）のコミュニケーション観に準ずるものの、教室の位置づけに関しては、同書で筆者の立場を明らかにしてはいなかったので、本稿を記す機会に、教室と外の世界とを「並置」と見る立場を表明した。その立場を取ることで、筆者には、教室に独自の「待遇コミュニケーション」のための文脈が存在するという認識があり、それを特定することで「待遇コミュニケーション」指導が可能であると考えている。この考えを基にした教室活動の実践については、既刊の論文などでそのいくつかを紹介しているが、本章では、それらを再度概観し、その「待遇コミュニケーション教育」としての特徴を確認し、必要に応じて補足の説明を加えることとする。

3-1. 「チャンピオンのスピーチ」

この活動については、蒲谷他（2006：113-118）・川口（2008：11-12、2009：4-6、2011：34-35、36）などに詳細に述べたので、ここでふたたび詳述することはしないが、「待遇コミュニケーション」の視点からとらえると、この活動は学習者同士で狭義敬語を十分に使える、ほぼ唯一の「自然な」「場」と考えてよい。これ以外で、「尊敬語・謙譲語・丁寧語・美化語」がすべて登場するような口頭表現活動をしようとすると、「上司と部下」「A社社員とB社社員」のような「教室外」場面のロール・プレイを行わざるを得ず、すると企業での勤務経験のない学習者はどのようにしてよいか、またそのような経験のない教師もどういう表現を指導してよいか分からず混乱する¹²であろう。一方、「チャンピオンのスピーチ」は、同等のはずのクラスメートの間で、一対多のフォーマルなスピーチを行う場合は狭義敬語の使用がむしろ規範的に行われるということを示すことができる。この教室活動は、初級課程の15週間、230時間程度の時間をかけて少しずつ表現を「自動化」（川口2011：36）していく活動なので、その反復の蓄積は相当な量に及ぶ。本論では、補足として、教科書の「敬語」を主要学習項目にした課で復習のために学生に配布される、「チャンピオンのスピーチ」の最終バージョン¹³に使われた敬語の分類のハンドアウトを、以下にそのまま貼り付ける。本論が白黒印刷になっているために分かりにくいのが、狭義敬語のうち「尊敬語」はトルコブルー、「謙譲語」はショッキングピンク、「丁寧語」は黄色、丁寧体の「丁寧語」はグレー、「美化語」は赤、さらに狭義敬語ではないが、丁寧なスピーチ・スタイルでよく使用される硬い語感の語句¹⁴は緑で、それぞれハイライトしてある¹⁵。狭義敬語以外に語彙的な特徴についても言及するのは、丁寧な（「チャンピオンのスピーチ」の場合は丁寧な）スピーチ・スタイルが狭義の敬語だけではなく、

正確には敬語とは呼べないような語句の選択によっても支えられていることを示すためである。このようにハンドアウトを準備しておけば、教科書で「敬語」の説明をするときにこのハンドアウトを見せることで、学習者はすでに相当量の「敬語」を学習し、しかもそれらが「自動化」されて使えるようになっていることに気づくのである。それさえ理解できれば、教科書の練習問題に取り組む必要もないほどである。

The Final Version of Speech of the Champion

【Week13 - 14】

司 会：みなさん、こんにちは。わたくしは、本日 [ホンジツ] の司会をいたします、キムでございます。どうぞよろしくおねがいたします。こんしゅうのチャンピオンは、スミスさんです。では、スピーチをおねがいたします。

チャンプ：みなさん、こんにちは。アメリカのシカゴからまいりました、マイケル・スミスでございます。おかげさまで、きのうのテストでチャンピオンになりました。これからも一生 [イッショウ] けんめい勉強 [ベンキョウ] いたします。よろしくおねがいたします。みなさんもチャンピオンになれるように、がんばってください。どうもありがとうございました。

司 会：スミスさん、おめでとうございます。

チャンプ：ありがとうございます。

司 会：いまの「お気持ち」[きもち] はいかがですか？

チャンプ：ええ、とてもうれしいです／最高 [サイコウ] です／夢 [ゆめ] みたいです。

司 会：そうですか。次のテストもがんばってください。

チャンプ：ありがとうございます。

司 会：どなたかチャンピオンに「ご質問」[シツモン] のある方 [かた] はいらっしゃいますか？ それでは、Aさんどうぞ。

学 生 A：チャンピオンになるために、毎日何時間勉強しなさいますか。

チャンプ：そうですね。毎日2時間勉強しますが、テストの前日は3時間します。

(その他の Q & A)

司 会：ほかに「ご質問」のある方は？ では、いないようですから、これでチャンピオンのスピーチの時間をおわらせていただきます。スミスさん、ありがとうございました。みなさん、またお目 [め] にかかりましょう。さようなら。

このハンドアウトを一覧して分かるように、これだけのスピーチと司会の表現が理解できれば、一般的なスピーチの口頭表現能力の向上も期待できる。このような一対多の丁寧な独話および司会・スピーカーと聴衆との対話に関する練習は、初級課程の第10週目あたりから行われる「ショート・スピーチ」の司会と発表者の表現の導入によって、さらに強化される。筆者らの担当する初級集中課程は、15週間の学期最終日に学習者全員によるスピーチを行うが、そのときまでに一人二、三回のショート・スピーチを行って、最終スピーチにむけての準備とする。そのときの司会・進行と質疑応答のモデルが蒲谷他

(2006: 132-135) に示されている。この練習は、「チャンピオンのスピーチ」より、さらに一般的な司会・進行と質疑応答のモデルになっており、第10週～第15週にかけて繰り返しスピーチの時間で使われることにより「自動化」し、数回行った後は、教師が「スピーチの時間です」と告げただけで、事前に取り決めた発表担当の順番に従ってスムーズに進行し、司会があいさつして自分の席に戻るまで、学習者の間だけで運営されていく。

ただし、蒲谷他(2006)の該当箇所には書かれていないが、ショート・スピーチの進行に関しては、質問のある者は手を挙げて、司会に指名されるまで発言してはいけないとか、指名されて質問を促された学習者には、特に尋ねたいことがない場合、「質問はありません」とだけ言うのではなく、「あ、別に／特にありません」とか「よく分かりました。発表はおもしろかったです」などの表現をして発表者に配慮を示すということも、「質疑応答の時間」という文脈を意識させながら、学習者に学ばせている。また、ショート・スピーチではなく、通常の作文やグループワークの結果をクラスで発表させるときにも、「これから、…について発表します」「まず、始めに…。次に、…」 「以上です」のような「メタ言語表現」を必ず使うように指示し、「人の前で発表する＝聞き手に分かりやすく提示する」ということに対する「待遇コミュニケーション」上の感覚を養っている。

3-2. 「出席ゲーム」

この活動については、蒲谷他(2006: 124-128)・川口(2009: 6-8、2011: 34-35、36)などで紹介したが、「出席を取る」という教室運営のルーティーンの文脈を利用して、未習文型の提示や既習文型の理解確認を行う活動である。「待遇コミュニケーション」の学習活動としての言及がある例は、蒲谷他(2006: 125、126-127)にある二つのものであるが、これは学習者が教師の点呼を聞き取れず「先生、すみませんが、今だれをお呼びになったんですか」と質問したり、点呼を聞き逃したため教師に叱責されて恐縮し、「あ、あの、申しわけありません」と詫言たりするような「自然な」状況を文脈としている。これらはネガティブ・ポライトネスの例であるが、本稿で補足するものはポジティブ・ポライトネスの例である。次の「出席ゲーム」の例を見ていただきたい。

教師：Aさん。(Aは聞いておらず、返事をしない)ん？ Aさん、いませんか。
 学習者B：(呼ばれたAの近くに座っているため)Aさん、Aさん、先生が呼んでいますよ。
 返事してください。
 学習者A：あ、はい。先生、Aです。います。
 教師：あ、Aさん、いたんですか。おはようございます。
 学習者A：先生、おはようございます。(教えてくれたBに向かって) 教えてくれてどうもありがとう。
 学習者B：あ、いえ、いえ。友だちですから。

この例では、注意散漫で教師の点呼を聞いていなかった学習者Aが学習者Bに促されてからも返事ができたあとで、Bに礼を言うところがあるが、「ありがとうございます」と「どういたしまして」しか学習していない学習者たちは、教師が「教えてもらったか

ら、ありがとうございます」と指示すると、そのままクラスメート同士としては丁寧すぎる感謝と対応のあいさつをすることになる。そこで、下線のような表現を導入するとともに波線のような表現も付け加えてはどうかと勧める。そうすると、これ以降の「出席ゲーム」で似たような状況で援助をもらったときは、「どうもありがとう」の感謝に対して「いえ、いえ、友だちですから」という反応がよく出てくるようになる。特に、そのように言えと指示しているわけではないのに出てくるのは、もはやこの表現がゲームのためのセリフではなく、学習者の中で相手の存在を肯定的に認めるポジティブ・ボライトネスの表現として使われているからであろう。縫部（2001：55-57）は、外国語教授法の歴史がコミュニカティブ・アプローチの伝達能力重視のパラダイムから「学習者主体」のパラダイムへと転換していく中、外国語教育の現代的課題は、学習の「認知領域」と「情意領域」と「社会＝相互作用領域」を統合した教授法を導き出すことにあると述べているが、この「出席の確認」という状況の中で助け合うという「教室の文脈」の存在を学習過程に引き入れることが、まさに、「待遇コミュニケーション」を、「フォーマル vs インフォーマル」の社会言語学的ルールに関する認知的な領域ばかりからのみでなく、友としての人間関係確め合うという情意的・相互社会的領域からも見る機会を学習者に与えているのだということができるだろう。

3-3. 「スキット会話」

この活動は、蒲谷他（2006：118-124）・川口（2009：8-10）で紹介されているものだが、「チャンピオンのスピーチ」や「出席ゲーム」のように、特定の呼び名を与えられてルーティーン化しているものではなく¹⁶、担当講師が工夫して行っている導入や練習のうち「会話」の形になっていて、学習事項が「文脈化」しやすい「自然な」内容のものを仮にそのように名づけたものである。どちらの文献にも「アドバイス表現」と「受給表現」という、「待遇コミュニケーション」への注意の喚起しやすい学習項目に関する活動が一つずつ載っているが、ここでは前者について若干補足したい。

蒲谷他（2006）で紹介されている「アドバイス表現」は、「自分の母国に旅行するクラスメートにアドバイスする」というものと「拡大コピーのとり方を聞かれて複写法をアドバイスする」であり、川口（2009）のものは「ダイエットに成功したいクラスメートにアドバイスする」というものである。「旅行」に関するアドバイスの論述で書かなかったことだが、「それで、おいしいビールが飲みたいんですが、どこへ行けばいいか教えてください」の返答としての「あ、ビールが飲みたいなら…」の接続助詞ナラの扱いについてと最後のほうの「じゃ、行ってみます」は重要な指導ポイントなのである。まず、ナラのほうであるが、このようなナラは、「あ、それなら」と言っても「あ、じゃ」と言っても同じではあるものの、「ビールが飲みたいなら」と相手の発言をまるごと繰り返すところに「待遇コミュニケーション」上の意味がある。それは、相手に対して、「あなたの言ったことは、一言一句すべて理解しました。それを踏まえて、私の最上のアドバイスをします」というメッセージを伝えることができるからである。この会話を作った学習者は、クラスでそのことを説明したときによく聞いていたと見え、担当教師の筆者が机間巡視している間も特に質問・確認せずに、この機能のナラを自然に使っていた。一方、「あ、ビー

ルが飲みたいなら、ミュンヘンの” Hofbreuhaus” に行ったらどうですか。大きくて有名なビアホールですよ」というアドバイスに対し、一方の学習者は「ああ、そうですか。どうもありがとう」と会話を結んでいた。この二人で書きおろした会話を見て、筆者は「うん、ほんとうにそのビアホールに行くんですか」と聞いてみると、アドバイスをもらったほうの学習者は「はい、行きます」と答えた。そこで、「絶対に行けるの？ 行かなくなるかもしれないでしょ？」と重ねて聞いてみると、「あ、はい。でも、たぶんだいじょうぶ…」のように答えたので、「では、たぶんだいじょうぶで、問題なかったらちゃんと行くから、だからありがとうって言いたいために、「そうですか」と「ありがとう」の間に何か入れたほうがよくないですか。考えてください」と課題を与えて、他のペアの机間巡視に向かった。ひとしきりして件のペアのところに戻ってくると、「行ったほうがいいでしょ」や「行かなければなりませんね」などを考え出していたが、どちらも不適当だと指摘して筆者も加わってまたちょっとの間考えたところで、「行ってみます」が出てきたのである。このように、すでに学習者が作り出した会話の文脈を利用して、さらに「待遇コミュニケーション」の問題点を意識化させ、表現を「精緻化」していくことも、「教室の文脈」の中で可能になることであると思われる。

「拡大コピー」と「ダイエット」のアドバイスであるが、これについては、「～ばいいんですよ」「～たらどうですか」「～といいですよ」の違いを比べながら、この三者の使い分けは、相手に対してどういう立場でどの程度自分のアドバイスを受容させることを望むかで決まってくると学習者に説明し、それによって接続助詞ト・バ・タラの相違を学習することの一助にできるという観点から記述してある。すなわち、類似した意味を持つ文法事項の使い分けは、「待遇コミュニケーション」の視点からそれぞれがどのような表現意図のもとで選ばれるのかを検討することで、コミュニケーション上より意味のある学習へと導くことができるのである。川口(2009)の発表後も、そのような視点から文法教育と「待遇コミュニケーション教育」の連関を模索していたが、最近ト・バ・タラによるアドバイスのほかに「～たほうがいいですよ(ビールを飲むのはやめて、ジョギングしたほうがいいですよ)」もアドバイス表現としてト・バ・タラによるものと比較すべきことに思い至り、さらには「～ニ～ガアル」という存在文型も、「カロリーの全然ないビールがありますよ」とか「早稲田から江戸川橋公園までいいジョギング・コースがありますよ」のように、特定のモノの存在に注意を向けることでアドバイス表現になりうることに気づいた。「ダイエットを成功させたいクラスメート」に、それぞれの学習者の立場からいいアドバイスを与えたいという動機で成り立つ会話練習を「教室の文脈」ととらえれば、文法学習を「待遇コミュニケーション」につなげていくこと、および文法を学ぶことが「表現指導」につながることを、学習者に確信させることができ、それによって「文法はならったけど、コミュニケーションはできない」という問題は克服できるものと思われる。

4. 教室における文脈の特定：未発表の具体的文脈

前章までで紹介した「教室の文脈」は、本稿の筆者が既刊の著作物の中で論述・言及したもの¹⁷であった。本章では、筆者がこの間の初級教育実践の中で新たに「待遇コミュ

ニケーション」の学習活動に結び付けるべく特定しているいくつかの「教室の文脈」の具体例を示していく。

4-1. 「失礼します」と「お願いします」

日常的な「教室の文脈」のいくつかは、「待遇コミュニケーション教育」の契機を与えてくれる。例えば、あいさつ表現の「さようなら」は、だれにでも使える「こんにちは」や「おはようございます」と異なり、教師向けに使い続けると成人学習者としては違和感が出てくる。そこで、「さようなら」を「失礼します」に変えて学ばせる必要があるのだが、ある日突然、教室全体に向かって、「はい、今日から帰るときに先生には「失礼します」と言いましょう」と言っても、唐突で威圧的なだけで、十分に「文脈化」できていないため、受け入れられにくい。これを「自然な」文脈で導入するには、何か提出物を教師に渡してチェックを受けてから帰宅するという状況で導入すると、学生と教師の一对一の緊張感のある関係が演出できるので「文脈化」しやすい。つまり、提出物を出して「さようなら」と言って帰ろうとする学習者がいたら、まずその提出物を取り上げて、「リーさん、これは何ですか」のように聞く。学習者が「あー、宿題」と言ったら、「リーさんは、小学生ですか。違うでしょう？ 大学生だったら、ちゃんとデスをつけて行ってください」と指示する。それで学習者が「宿題です」と言ったら、「それで？ 宿題をどうするの？」とさらに問いつめる。「えー、先生、チェックします」のような答え反応が返ってきたら、「それは、仕事だからですけど、みなさんのを全部見るのはたいへんなんだよ。それなのに、「先生、チェックします」では、fact は fact だけど、「先生、仕事しなさい」みたいで、丁寧じゃありません」などと言って、提出物を受け取らない。英語母語話者の学生だと「じゃ、先生、宿題見たいですか」などと言う場合もあるので、「いいえ、見たくないです」と答えて、これも拒否する姿勢を取る。学習者が困ってしまったと見えたら、「日本人はだれかに“Please, do it for me”のときに、なんて言ってますか」などとヒントを出して「お願いします」を導く。このころには、宿題を出して帰りたいほかの学生も並んで順番を待っているのだが、中に「お願いします」と言えばだいじょうぶだと分かった学習者がいると、最初の学生に「お・ね・が・い・し・ま・す」などと教えてくれたりする。こうして、最初の日には一人か二人に「お願いします」を言わせ、その次にはさらに何人か「お願いします」と言える学習者を増やす¹⁸。そのうち、「お願いします」は「自動化」してさっと言えるが、そのまま、あるいは「さようなら」と言って帰ろうとする学習者が出てくるので、そういう者をつかまえて、「宿題を出すときは、丁寧なんだから、帰りももっと丁寧に言ってください」と指示し、学習者とのやりとりを通して「失礼します」を導き出す。このように、「提出物を出して帰宅する」という「教室の文脈」をとらえて、そこに教師と学習者一对一の「問題解決」型の問答が起こるように持って行くことで、「自然な」やりとりを通して目標とする表現を導き出していくのである。

この表現に慣れてきて、クラス全体が「先生、宿題、お願いします。では、お先に失礼します」などと言えるようになってくると、今度は「いつも硬いあいさつで飽きてくる。もう少し先生に親しく分かれのあいさつができないか」という者が出てくることがある。これは、川口（2002：25）で議論したような、「目上だが、よく知っているので親しげに

話したい相手」に対するポジティブ・ポライトネス表現への欲求である。このような意識を持つというのは、「待遇コミュニケーション」の範囲を広げようとする意識の表れであり、この学習者が自分で新しい文脈を特定したと見え、しっかりと対応して「表現指導」をしてやる必要がある。ここでは、親しが増してもことばのレベルで大きくインフォーマルのほうに傾ける（「先生、じゃあね」と言うなど）ことは適当でない、イントネーションや非言語表現で対応するように促してみると納得が得られる。具体的には、「失礼します」と言った後で、ニコッと笑って「じゃ、先生、また来週」と言うとか、相手の目を見て明るい感じで「お疲れ様でした」と言うなどである。もちろん、クラスで使うとしても担当教師によって反応を見ながら、表現のしかたを調整するということが大切であることは伝えておく。このような微調整の感覚を身につけておけば、教室外の環境でも、「人間関係」や「場」に応じて、表現を使い分けられるようになり、丁寧さと親しさを共存させられるようになるのである。

4-2. 「これでよろしいでしょうか」

練習問題の解答や指示された漢字を板書した学生に、その解答や漢字の書き方でいいかどうかを、クラスの人々に確認させる表現として「みなさん、これでいいですか」という言い方を教える。「これで」の部分が「これは」や「これが」にならないということを示す「文脈化」の導入なのだが、同時に「待遇コミュニケーション教育」の文脈として利用できる。それは、この言い方が定着し始めたところで、クラスに確認したあとに、「私にも聞いてください」と教師にも確認させるように指示する。すると、当然「これでいいですか」と聞いてくるので、それでは先生向けの質問ではないと説明して、教師には「先生、これでよろしいでしょうか」と聞くようにさせる。その言い方を始めてからは、クラスが「いいです」と評価した解答や漢字の書き方にも少々厳しくコメントし、文法問題の解答については他に可能な解答はないか、漢字の書き方については字形が形よくできているかなどを注意させる。そうすると、「教師に尋ねている」ことの意味が実感できるので、このように質問を使いわけることに関する待遇的な位置づけが了解できるようになる。また、このような表現を学ぶことは、教科書で推量表現のデショウを学ぶときに、デスとの違いが待遇的な相違であること、それは西欧語の多くの場合に仮定法を使うと質問の丁寧度が上がることと一致することなどに気づくための布石となる。

4-3. 「先生、終わりました」

テストの解答をし終わって、テスト用紙を持って提出しに来る学習者に対して、ある時期から、まず拳手させて「先生、終わりました。そちらに持っていきませんか」と言わせ、教師が「はい、お願いします」と答えてから持ってくるように指示する。最初は、文が長いのでうまく言えなかったり、すでに立ち上がって席から出て来始めてから発話したりする学習者がいるので、座ってきちんと全文が言えるようになるまで提出を認めない。そのうちこの表現自体は「自動化」して言えるようになるが、その過程で教室の前方に座っていたり、たまたま教師が机間巡視していて近くにいたりする場合は、「先生、終わりました。お願いします」と言って答案用紙を差し出すだけでよい（教師の時間を必要以

上にとらないことへの配慮表現)ことや、自分で言うのがめんどくさい場合は、誰かが発話した直後に手を挙げて「先生、私も」と言えばいい(これは、ある学生が考え出したアイデアをクラスで共有することになったものである)ことなども学ばせていく。さらに、週が進んだところで「持っていきましょうか」を「お持ちしましょうか」に変えて「もっと丁寧になる」と説明すれば、待遇意識の高い学習者は使うようになる¹⁹。

教師に自発的に質問したり、コメントを言いたかったりしたときに、ただ手を挙げていきなり話し出すのではなく、「先生、質問があります」「先生、ちょっとコメント、よろしいですか」と発言してから発話することは、待遇上重要なことである。これも「教室の文脈」ではよく起こることなので、意識に上らせておく必要がある。同様な観点から、「だれか作文を発表したい人?」とか「だれか黒板の問題に答えられる人?」のように、自発的に発表者・解答者を募る場合に、手を挙げて出てこようとする学習者には、「先生、私が」と言って挙手し、教師が「あ、ジョンさん、どうぞ。お願いします」と言うのを聞いて出てくるように指導すると、教師と学習者が相互に役割を認め合う「待遇コミュニケーション」のあり方が示せる。逆に、指名して答えさせる場合の文脈では、「あ、先生、私にはちょっと分かりません」とか「すみません、パスさせてください」と言って断るような「表現指導」をすると、「できないことはできないと言えいい」ということが明確になって、クラスでの緊張が和らぎ、教室の「支持的風土」の醸成²⁰に貢献する。

4-4. ゲスト・セッション

前章3-1で「チャンピオンのスピーチ」によってクラスメート同士で狭義敬語を使ってやりとりする「教室の文脈」が確保できると説明したが、「ゲスト・セッション」を設けて外部からの来訪者と直接やり取りする機会を作れば、「チャンピオンのスピーチ」の進行より早めに尊敬語や美化語²¹を使用する文脈をクラスに提供することができる。筆者らの担当クラスでの「ゲスト・セッション」では、教師はゲストをいっさい紹介せず、ただクラスの前に出てきて、座っていただくだけにして、学習者が自発的に質問するようにさせている。最初のうちは、挙手していきなり「お名前は?」と聞いたりするので、まず挙手とともに「すみません」と呼びかけ、相手が「はい」と目を向けたら、まず「私は、マイク・チャンです。マレーシア人です。どうぞよろしく」と自己紹介してから質問を始めるように指導する。これが慣れてくると、「チャンピオンのスピーチ」で使われている「私は、～からまいりました～です」のような表現も自発的に取り入れて自己紹介してから質問するようになる。そのためにも、ゲストは2週間に一度か二度は来ていただけるように呼びかけている。相手向けの質問には、「お名前」「お仕事」「ご趣味」などは6週目あたりでは「自動化」して十分使えるようになってくるので、さらに「お名前は、何とおっしゃいますか」「お仕事は、何をしていますか」「どちらに住んでいますか/お住まいは、どちらでしょうか」のように尊敬語を中心に狭義敬語使用の表現を増やして「精緻化」していく。そして、セッション終了後はゲストにもクラスに入っただき、だれか学習者の隣に座ってその日の学習支援をさせていただいている。このことは、学習者がクラスメートやいつものボランティア²²ではない人と交流し、「面識のない大人同士」の一对一のコミュニケーションを体験する機会を与えることになるため、質疑

応答のときは別の文脈を与えることができる。なお、筆者らのクラスでは、日本語非母語話者のゲストも積極的に呼ぶので、同じ母語のゲストと学習者が日本語で会話することもある。そうすると、故郷のことや日本での暮らしのことなどに話が及び、紋切り型ではすまない質問をしなければならなくなるため、新しい狭義敬語を使用すべき文脈が立ち現れて、「表現指導」の可能性が広がる。非母語話者ゲストはこのためにも必要である。

4-5. 活用語の「脳内形 (brain form)」

初級の集中課程の多くは「文法シラバス」に拠って進行するものなので、活用語の形態変化が重要な学習項目となることが多い。その中でも、特に重要なのは「普通形」とか「プレーン・フォーム (plain form)」とか呼ばれることの多い形態である。これは、「する」「飲まない」「元気だった」「寒くなかった」「知っている」「行かなければならない」のような、従属接続詞句の内部に置かれるときの活用語の形態である。多くの教科書ではこの形態が書きことばとして新聞記事や論文などで使われる「普通体 (plain style)」を形成し、基本的な丁寧さを表すデス・マス終止の「丁寧体 (polite style)」と区別されることを述べるとともに、この形態が親しい友人同士、家族構成員間でのくだけた、あるいは打ち解けた会話文体としても使われることも説明している。しかし、くだけた、あるいは打ち解けた会話文体は、活用語の形態でできるわけではなく、終助詞の使い分け・縮約形（～テル・～トク・～ナキヤなど）の多用・呼称の使い分け・類義語間の選択など複雑な文法的・語彙的・語用論的知識を総動員して行われるため、活用語の形態変化だけにその決定要因があると思わせる²³のは適切ではない。つまり、単語レベルの「普通形」と文体レベルの「普通体」をともに「普通 (plain)」と名づけ、両者に必然的な関係があるかのように説明し、またそのような理解を強化する練習をさせることには問題がある。筆者らの初級クラスの主要教材である『みんなの日本語』もそのタイプの教科書であるため、このクラスでは、活用語の形態のことを論ずるときは「脳内形 (brain form)」、口頭表現のスピーチ・スタイルのことを論ずるときは「カジュアル・スタイル (casual speech style)」(いわゆる「丁寧体」は「フォーマル・スタイル (formal speech style)」)として別に指導するようにしている。いわゆる「普通形」を「脳内形」としたのは、これがわれわれが頭の中に持っている形態であり、それを口頭や筆記を通じて外に出すときに、コミュニケーションの必要に応じて、デス・マスがついたり (フォーマル・スタイル会話)、縮約形となって使われたり (カジュアル・スタイル会話)、なにもつかずにそのまま使われたり (説明文・論文) する²⁴ という説明をしておく、形態と文体の混同があまり起きずに待遇関係の表現を学ばせることができるからである。なお、筆者らのクラスでは、学習者同士の会話は基本的にフォーマル・スタイルで行わせている。カジュアル・スタイルを学習してきて使う学習者がいれば、別に止めることはしないが、奨励して他の学習者に真似させるようなこともしない。その代わりに、クラスメート間や親しく感じるボランティア相手には、「ありがとうございます」は「ありがとう」に、「どういたしまして」は「あ、いえ、いえ」に、「すみません」は「ごめん (なさい)」や「わるい (ですね)」に、「さようなら」は「じゃ、また」や「バイバイ」にと言い方を変えることで、カジュアル・スピーチにスタイル・シフトできることを示して好きな言い方を自由に使わせ、スピーチ・スタイルがフォーマル

とカジュアルの明確な二分類型ではなくて、幾重にもアップダウンのシフト調整が可能な多層的な構造であることを示している。これは、活用形の形態変化を学ぶというシラバス上の「教室の文脈」だけではなく、前章3-2で示した「出席ゲーム」や3-3の「スキット会話」のクラス活動を「教室の文脈」と特定しても指導できる項目である。

5. まとめ

本稿では、初級の集中講座でどのように「待遇コミュニケーション」が行えるかを示したが、そのすべてが語学のクラスに普遍的に存在しうる「教室の文脈」によって導入・指導することが可能であることを論じてきた。本章では、全体のまとめとして、「待遇コミュニケーション」のどういう側面が、この「教室の文脈」を意識したクラスで学習・指導できるのかを箇条書きにして並べ、それがどのような教室活動で可能になっているかを、当該の活動について言及している本稿の章・節を示しながら一覧することとする。

- ◇ 狭義敬語の使い方：3-1（「チャンピオンのスピーチ」）・3-2（「出席ゲーム」）・4-4（ゲスト・セッション）
- ◇ より高い丁寧度の表現：4-3（「先生、終わりました」）・4-4
- ◇ 配慮表現：3-3（「スキット会話」）・4-1（「失礼します」と「お願いします」）・4-3・4-4
- ◇ 「場」への意識：3-1
- ◇ 「人間関係」への意識：3-2・4-2（「これでよろしいでしょうか」）・4-4
- ◇ スピーチ・スタイルの種類：3-1・3-2・4-5（活用語の「脳内形」）
- ◇ スタイル・シフト：3-2・3-3・4-5
- ◇ メタ言語表現：3-1
- ◇ ポジティブ・ポライトネス表現：3-2・4-1
- ◇ 談話の組み立て：3-3

以上見るように、「教室の文脈」を使用することで、「待遇コミュニケーション」に関わる広範な、しかも多様な側面が初級の学習者にでも学習させることが可能であると了解される。このように、教室運営のあらゆる側面で待遇上の表現と理解を可能にする文脈を探していくことは、単なる語彙と文法規則の暗記や自分の実感できない場面を与えられたロール・プレイングの練習から学習者を解放し、教師と学習者、学習者同士が表現者と理解者であることを交代しつつ、待遇に関する意識を広め、深めながらコミュニケーションを進めていく教育の基盤を作ることになるのである。今後も、このような「教室の文脈」をさらに多く特定し、そこでどのような「待遇コミュニケーション教育」が可能なのかを、実践を通じて模索していきたい。

注

- 1 かわぐち・よしかず（早稲田大学大学院日本語教育研究科・教授）
- 2 初級教科書における待遇表現の扱いについては、川口（1986）とピッツィコーニ（1997）参照
- 3 筆者がこの10年間に勤務校で担当した初級クラスは、受講生の構成・主要教材の点で何回か変更があったが、どの変更時点でも課程の総時間数は、週あたり90分×10コマ、一学期15週間程度であった。「すべての段階」というのは、この課程の第一時間目から最後の一コマまでということである。
- 4 この10年間のすべてのクラスは、4名から5名の講師が申し送りで、教えた内容を引き継ぎながら進むチーム・ティーチングの方式を取っている。
- 5 蒲谷他（2006）の共著者のうち、筆者と蒲谷宏氏・坂本恵氏は、1989年から「待遇表現研究会」を設置し、互いに議論を重ねながら1998年に最初の共著作『敬語表現』（大修館書店）を出版した。そのような経緯のために、この3名の間では「待遇コミュニケーション」および「待遇コミュニケーション教育」の基本的な概念はほぼ同じように共有されている。
- 6 この概念に初めてであったのが、Omaggio（1986）においてであったが、筆者の「文脈化」の概念は、筆者が独自に定義したものである。筆者の「文脈化」とOmaggio（1986）の関係については川口（2008：2）参照。
- 7 「敬語コミュニケーション」と同義で使用している。
- 8 蒲谷他（2006：109-112）参照。
- 9 細川（2002：251）参照
- 10 同書では、「人間関係」と「場」は「敬語コミュニケーション」を考える際に「最も重要な点」になると述べられている。（同書：9-10）
- 11 筆者の初級クラスにおける未習事項の学習は、おおよそこのような「問題解決」型の過程を経て行われる。詳しくは、川口（2011：39）参照。
- 12 川口（2008）に、企業内の上司と部下の会話を設定して行われた「シナリオ・プレイ」の練習が学習者の表現に不自然さを生んでいる例が紹介されている。（同論文：8）
- 13 初級集中課程は15週間あるが、15週目は学期最終日の期末スピーチに向けての練習に入るので、「チャンピオンのスピーチ」の最終バージョンは、「第13-14週」のものである。
- 14 「どこ」に対する「どちら」、「あす」に対する「明日（ミョウニチ）」、「～で」に対する「～にて」のような、丁寧な文体に使われる語彙群。
- 15 学習用の資料であるため、厳密な分類で色分けしているわけではない。そのため、特に高い丁寧な丁寧体でないデスや尊敬語・謙譲語・丁寧語に続かないマスはハイライトしていない。また、「お願いいたします」は、「謙譲語+丁寧語+丁寧語」だが、「お願いいたす」をまとめて丁寧語として色分けしている。
- 16 川口（2009）では、同様の活動を「文法スキット」と呼んでいる。
- 17 ただし、紙幅の関係で蒲谷他（2006）にある「プロジェクトワーク」の部分（同書：128-132）は本稿で紹介していない。
- 18 筆者らの担当するクラスはチーム・ティーチングなので、5人の担当講師が毎日の引継ぎでどの学習者が言えるようになったかを確認していけば、20名前後の学習者がいるクラスでも一週間で全員にこの表現を幾度かは与えられることになる。
- 19 「持って行きましょうか」と「お持ちしましょうか」は、実質的には同じ意味の表現なので、どちらかができれば、この「教室の文脈」ではコミュニケーションに支障が出ないため、クラス全員が「お持ちしましょうか」ができるようになることは期待していない。
- 20 筆者の初級クラスにおける「支持的教室風土」の醸成については、川口（2008）の「4 教室における日本語能力の情意的側面」（同論文：36-38）参照。
- 21 ただし、「お名前」や「ご趣味」のように尊敬語に転用されているものである。
- 22 筆者の初級クラス以外にも、日本語母語話者や超級学習者の学部生や院生が勤務校の日本語課程には、クラス・ボランティアとして登録する制度があり、担当講師が登録者から指名してクラス

- に手伝いに来てもらうことができる。
- 23 ビッツィコーニ（1997：68-71）では、E. Harz Jorden と野田真理の共著教科書として米国で広く使われている *Japanese: the Spoken Language*（1987-1990, Kodansha）が、「文体はいくつかの軸の間の連続性を持った現象」である（ビッツィコーニ 1997：68）として、いわゆる「普通体」を活用語の形態と同一視せず、「格助詞の脱落」「カジュアルな応答詞の使用」「述語の回避」などの複数の特徴から成るスピーチ・スタイルとして規定しているところが興味深いと論評されている。
- 24 蒲谷（2003）に言う、「言材」レベルのことばのことである。「言材」とは、「<個々の主体における、音概念・文字概念と表象・概念との回路>」（同文献：8）という抽象的なレベルのことばの概念であり、例えば、「イラッシャル」という「言材」は、文脈上の必要に応じて「いらっしゃいますか」になり、「いらっしゃるの？」になるなどして、現実の文話の一部を構成するのである。

参考文献：和文

- 蒲谷宏（2003）「待遇コミュニケーション教育の構想」『講座日本語教育』第39分冊、1-28、早稲田大学日本語研究教育センター
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵・清ルミ・内海美也子（2006）『敬語表現教育の方法』大修館書店
- 川口義一（2011）「初級日本語教室における日本語能力—その認知的側面・情意的側面・社会的側面—」『早稲田日本語教育学』第9号、33-40、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 川口義一（2009）「日本語教育における「演じること」の意味—「文脈化」で学ぶ文法—」*The 16th Princeton Japanese pedagogy forum proceedings* (pp. 1-12). Princeton, NJ: Princeton University. <http://www.princeton.edu/pjpf/past/16th/>
- 川口義一（2008）「日本語教育の実践から見た第二言語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』5-22、第二言語習得研究学会
- 川口義一（2002）「海外における待遇表現教育の問題点—台湾での研修会における「事前課題」分析（1）—」『紀要』15、33-40 早稲田大学日本語研究教育センター
- 川口義一（1986）「日本語教科書における敬語の扱われ方」『日本語教育』61、126-139、日本語教育学会
- 塩谷奈緒子（2008）『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店
- 縫部義憲（2001）『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン—』風間書房
- ビッツィコーニ、バルバラ（1997）『待遇表現から見た日本語教科書—初級教科書五種の分析と批判—』くろしお出版
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何を目指すか 言語文化活動の理論と実践』明石書店

参考文献：英文

- Nystrand, M. (1997) Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (eds.), *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English Classroom* (1-29). New York: Teachers College Press
- Omaggio Hadley, Alice (1986) *Teaching Language in Context* (1st edition) New York: Heinle & Heinle
- Omaggio Hadley, Alice (2003) *Teaching Language in Context* (3rd edition) New York: Heinle & Heinle